

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E EM PORTUGAL: DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E GÊNERO

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo – UNESP/Marília

tamb@terra.com.br

Resumo: Este texto apresenta constatações de uma pesquisa que tem como objetivo fazer um paralelo entre a formação para a cidadania em escolas públicas, no Brasil e em Portugal. Outro objetivo é constatar se e como os direitos humanos e gênero são abordados nas políticas educacionais das últimas décadas dos dois países. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada através da análise documental e da literatura a respeito do tema. O estudo revelou que a formação para a cidadania tem sido preocupação das políticas europeias. Há uma grande produção de material didático abordando a questão de gênero apontando para a preocupação com a igualdade de oportunidades. No Brasil, apesar da temática constar das políticas educacionais nacionais contemporâneas, o maior investimento em material didático e em formação continuada foi recente, além de influenciado pela descontinuidade de políticas no âmbito do sistema educacional paulista.

Palavras-chave: gestão democrática; cidadania; políticas educacionais

Introdução

Há vinte anos foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, a *Constituição cidadã*, que representa um marco legal dos direitos humanos e da cidadania para o país. Apesar de marcada pelo ideário neoliberal, o Plano Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, estão em consonância com a lei maior e trazem avanços pois reafirmam o ideal democrático e a educação para a vida pública. No geral, constata-se que a democracia é um processo em curso na sociedade e isto nos instiga a verificar se a escola pública democratizou-se e se está formando crianças e jovens para a cidadania plena. Os estudos de Afonso (2002) e Lima (1998) mostram que, em Portugal, apesar de a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), ter sido promulgada a mais de 30 anos e também inspirada nos princípios democráticos, há algumas similaridades em relação à realidade brasileira, tanto com relação à organização do trabalho na escola, quanto aos encaminhamentos das políticas educacionais, em tempos democráticos.

Há que se levar em consideração, para o estudo do impacto dessas políticas nas escolas, o que afirma Sala (2008, p. 190), que “Todos os sistemas educativos respondem à história e cultura de cada país. São o resultado de uma evolução histórica”, considerando seus avanços e recuos. O autora ainda complementa dizendo que a direção das escolas,

assim como os sistemas educativos, responderá a esta mesma história e cultura e será resultante de sua própria evolução”. Nesta perspectiva, constata-se diferença entre os dois países no que diz respeito à participação, que no caso brasileiro, ainda não se consolidou no cotidiano das escolas. Portanto, há que se investigar quais os fatores que ainda dificultam sua concretização pois, através do vivenciar da cidadania política, haverá o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da democracia. Um dos fatores que temos observado é não assimilação do conceito republicano de democracia pelos(as) educadores(as), além de apresentarem uma visão distorcida acerca de democracia, cidadania e participação, no caso brasileiro.

Além do mais, o que nos motivou ao estudo, é a constatação de que a educação para a cidadania constitui-se num direito contemplado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 2000), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (CURY, 2000) e é um dever do poder público, da família, da escola e da sociedade em geral, promovê-la. .

Neste texto, apresentaremos constatações iniciais acerca das políticas educacionais, parte de uma pesquisa desenvolvida em nível de pós-doutorado, junto ao Departamento de Sociologia da Educação e Administração Escolar do Instituto de Psicologia e Educação da Universidade do Minho, em Braga, sob a supervisão do Prof. Dr. Almerindo Janela Afonso. Tem como objetivo conhecer, além das políticas, como a escola tem promovido a formação para a cidadania e qual a concepção de direitos humanos e gênero. Para tanto, iniciamos um estudo etnográfico, nos moldes de uma pesquisa qualitativa, em uma escola pública de Marília (SP) e em uma escola pública, em Braga, Portugal. São informantes da pesquisa supervisores/as, administradores/as, docentes, pais e mães (escolhidos aleatoriamente), alunos/as.

Democracia e cidadania nas políticas educacionais

Nas últimas décadas, as escolas nas sociedades democráticas capitalistas vivem contradições que emergem da criação de um sistema de igualdade política e de direitos, dentro de um sistema de desigualdade econômica, social e cultural. O ideal de formar cidadãos e cidadãs emancipados, que assimilaram valores democráticos, parece não ter se realizado plenamente. As relações interpessoais, nas escolas e fora dela, no geral, no Brasil,

não se democratizaram e o currículo não aborda a diversidade de saberes que a humanidade tem elaborado na esfera da privacidade ou mesmo no que se refere à história não registrada da esfera pública. Assim, os/as estudantes não aprendem na escola os conhecimentos básicos para resolver adequadamente os problemas da vida privada e da vida pública e a formação para a cidadania não se concretiza.

A legislação educacional condiciona as práticas e relações que se dão no interior das escolas, traçando um ideal para o qual devem estar voltadas. Nos dois países em questão, as políticas educacionais contemplam a gestão democrática e a participação bem como estabelecem como objetivos a educação de qualidade e a formação para a cidadania. Entretanto, há diferenças que, do nosso ponto de vista, no caso do sistema organizacional das escolas portuguesas, concorre positivamente para a concretização dessas políticas nas práticas educacionais.

Em Portugal, constata-se já no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 135/99, de 22 de Abril, de Portugal, a preocupação com os direitos, com a adequação das políticas públicas às demandas da sociedade democrática, no qual se lê que

As exigências das sociedades modernas e a afirmação de novos valores sociais têm conduzido, um pouco por todo o mundo, ao aprofundamento da complexidade das funções do Estado e à correspondente preocupação de defesa dos direitos dos cidadãos e respeito pelas suas necessidades face à Administração Pública. A resposta pronta, correcta e com qualidade, que efective direitos e viabilize iniciativas, não se compadece com processos e métodos de trabalho anacrónicos e burocráticos, pouco próprios das modernas sociedades democráticas, que devem superar conflitos de valores da tradicional cultura administrativa, face às imposições dos actuais ritmos de vida e às aspirações cada vez mais exigentes do cidadão, cliente do serviço público. Como se reconhece no Programa do Governo, o resultado global da economia e do desenvolvimento social dependem, em grande parte, da interligação, complementaridade e cooperação entre sectores público, privado e social. Nesta óptica, tem o Governo vindo a desenvolver um esforço permanente de reforço das relações entre a Administração e a sociedade, aprofundando a cultura do serviço público, orientada para os cidadãos e para uma eficaz gestão pública que se pautar pela eficácia, eficiência e qualidade da Administração.

Conforme a literatura aponta, com a adesão formal, em 1986, às Comunidades Europeias, Portugal inicia uma nova e decisiva etapa da sua História. A opção pela Europa comunitária foi uma escolha nacional, o projeto de aderir às Comunidades Europeias, inviável antes da instauração do regime democrático em 25 de abril de 1974, foi objeto de um amplo consenso por parte das correntes democráticas (políticas, sociais, econômicas e

culturais) do país, consagrando um modelo democrático de organizar a economia, a sociedade e o Estado.

Nesta perspectiva, a educação tem um papel essencial e determinante, assim, foi adotado o Programa Operacional Integrado de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PROPED), inicialmente cobrindo o período de 31 de Agosto de 1989 a 31 de Dezembro de 1993. Tinha como objetivo “preparar o sistema educativo português para as exigências económicas e sociais decorrentes do processo de integração europeia”. Os objetivos específicos visados pelo PROPED eram “generalizar o acesso à educação, modernizar as infra-estruturas e melhorar a qualidade da acção educativa” .

O direito à educação na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada pela Assembleia da República em 1986 (Lei n. 46/86, de 14 de Outubro), consagrou os seguintes princípios gerais, enunciados no seu artigo 2:

- ‘1. Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.
2. é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.
3. No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:
 - a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;
 - b) O ensino público não será confessional;
 - c) É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas
4. O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade do indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.
5. A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas idéias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Conforme Afonso (1999, p. 12), verificamos que os princípios da Constituição da República Portuguesa estão enquadrados “numa aceção ampla de Estado-providência, sobretudo quando esta forma política de Estado é interpretada enquanto “realização de uma democracia económica, social e cultural”, além do mais, afirma que “se remetermos para o conteúdo de alguns artigos da Constituição da República Portuguesa, (CRP) verificamos que

quer a educação e a cultura, em sentido amplo, quer o ensino e a 'igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar', em sentido mais restrito, são direitos que aparecem constitucionalmente consagrados”.

Nesta perspectiva democrática, a autonomia das escolas também é afirmada, envolvendo sempre pais e encarregados da educação quanto à educação de qualidade, conforme se observa, por exemplo, no Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho, que traz, nos seus considerandos,

No quadro de autonomia da escola, as estruturas de orientação educativa constituem formas de organização pedagógica da escola, tendo em vista a coordenação pedagógica e necessária articulação curricular na aplicação dos planos de estudo, bem como o acompanhamento do percurso escolar dos alunos ao nível de turma, ano ou ciclo de escolaridade em ligação com os pais e encarregados de educação. Enquanto estruturas de gestão intermédia, desenvolvem a sua acção numa base de cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da escola, assegurando a adequação do processo de ensino e aprendizagem às características e necessidades dos alunos que a frequentam.

Alguns artigos desse documento legal serão resgatados aqui pois, no nosso modo de ver, representam um investimento maior com relação à participação de todos os envolvidos no processo educacional, sem esquecer o papel dos alunos e alunas além dos pais nesse processo, em comparação à legislação estadual brasileira, como por exemplo, o expresso nas Normas Regimentais Básicas para as escolas públicas do Estado de São Paulo, que discutiremos mais à frente.

Na escola portuguesa, cabe à Coordenação de Turma, cujos responsáveis são os professores titulares de turma e o Conselho de Turma:

- a) Analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem;
- b) Planificar o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula;
- c) Identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos promovendo a articulação com os respectivos serviços especializados de apoio educativo, em ordem à sua superação;
- d) Assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas;
- e) Adoptar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos;
- f) Conceber e delinear actividades em complemento do currículo proposto;
- g) Preparar informação adequada, a disponibilizar aos pais e encarregados de educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos.

No Artigo 7º, do mesmo documento, são estabelecidas as obrigações do/a Diretor/a de turma, que revelam a preocupação com o trabalho cooperativo entre professores/as e alunos/as, articulando atividades com os pais. Sem prejuízo de outras competências expressas na lei e no regulamento interno da escola, a ele/a compete:

- a) Assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação
- b) Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;
- c) Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;
- d) Articular as actividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação;
- e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;
- f) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

Cabe mencionar, também, na escola portuguesa, uma função, a do Professor Tutor, que contribui para a articulação dos esforços para o alcance dos objetivos da educação de qualidade e para maior envolvimento e participação da família no processo educacional. Conforme se lê no artigo 10º, cabe ao Professor Tutor, que será responsável pelo acompanhamento, do processo educativo de um grupo de alunos, de forma individualizada, ao longo do seu percurso escolar. Esse/a professor/a, com formação especializada em orientação educativa e coordenação pedagógica, será designado pela Direção Executiva da escola e no âmbito do desenvolvimento da autonomia da escola, a quem caberá

- a) Desenvolver medidas de apoio aos alunos, designadamente de integração na turma e na escola e de aconselhamento e orientação no estudo e nas tarefas escolares;
- b) Promover a articulação das actividades escolares dos alunos com outras actividades formativas;
- c) Desenvolver a sua actividade de forma articulada, quer com a família, quer com os serviços especializados de apoio educativo, designadamente os serviços de psicologia e orientação e com outras estruturas de orientação educativa.

A literatura portuguesa mostra que a perspectiva de democracia no âmbito educacional deve contemplar três campos: a democratização da educação, com a garantia do direito à educação de qualidade; a escola como uma instituição democrática, referindo-se a

modelos organizacionais e a dinâmicas de intervenção dos diferentes protagonistas, a gestão democrática que contempla a participação cidadã e a educação para a democracia, que contempla o investimento no currículo escolar voltado à aquisição do conhecimento historicamente acumulado e dos valores democráticos, ou seja, assegurar políticas e práticas para a real educação democrática.

Conforme Freitas (apud FONSECA, 1998, p. 23) alerta

falar pois de democratização a propósito do sistema educativo português deve supor sempre uma prevenção: **está a caminhar-se para ela, não se está nela**. Há ainda barreiras que não se podem saltar: às intenções não podem corresponder realidades porque a democracia, pra além de outros factores, está fortemente condicionada pela situação económico-financeira de um Estado. É uma utopia pretender que possa existir uma igualdade de facto entre todos os cidadãos no aspecto educativo quando, à partida, existem desigualdades insuperáveis noutros campos [...].

Afonso (1999) também se pronuncia a respeito, afirmando que nos últimos governos, em Portugal, houve investimento em políticas educacionais visando alcançar as metas estabelecidas legalmente, entretanto, aponta a necessidade de se discutir e problematizar as formas como tais políticas, em anos mais recentes, têm sido formuladas e implementadas. Esse processo pode ser entendido, como “contribuições importantes para a manutenção do semi-Estado-providência. Conforme argumenta Afonso (1999, p. 23), os dados “não permitem descansar face aos objectivos alcançados, exigindo antes uma persistência e comprometimento cada vez maiores de todos os que se empenharam e continuam a empenhar na construção da escola básica democrática. [...]”.

No caso brasileiro, há que se considerar que, conforme Vianna e Unbehaum (2004, p. 81) apontam, a Constituição, de 1988, a LDB, de 1996, o Plano Nacional de Educação, de 2001 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental são “documentos frutos de determinados momentos históricos e que expressam valores e costumes da sociedade ou, mais especificamente, de um segmento social e cultural dominante”. Portanto, concordando com as autoras, para compreender a lógica do conteúdo nesses documentos, assim como nos documentos de Portugal, tivemos a preocupação de proceder a dois movimentos analíticos: “um deles, voltado para o exame dos referidos documentos na perspectiva dos direitos e da construção da cidadania, não necessariamente da referência explícita à expressão gênero [...]” , para compreensão de como a temática é abordada, e, “o outro, dirigido à idéia abstrata de cidadania contida nos documentos, mas

tomando a normatização neles prevista como expressão não só da permanência de costumes e formas de controle de um determinado momento histórico [...]” com enfoque para novos significados que são dados para a prática social, na perspectiva de educação para a vida pública, de meninos, meninas e jovens.

Assim, haveria necessidade de trazer à tona o processo de elaboração, tanto da LDB, quanto do Plano Nacional de Educação (PNE) durante os quais pudemos constatar os mecanismos de interferência do projeto neoliberal na formulação das políticas que resultavam dos anseios da sociedade civil, entretanto, não é propósito deste texto aprofundar a questão. Apontaremos, então, algumas questões na política nacional e estadual no que diz respeito à gestão democrática, cidadania, direitos humanos e ao gênero.

A idéia de educação como um direito é expressa na LDB (CURY, 2000), em seu artigo 32, no qual mostra o investimento na garantia do direito à educação, afirmando que o objetivo maior do Ensino Fundamental é propiciar a todos formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem para:

I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo por meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

É importante registrar que a forma como as questões de gênero são tratadas na CF, na LDB e no PNE, assume três características distintas, como se lê em Vianna e Unbehaum (2004, p. 89), “Uma refere-se à linguagem utilizada”, que tem como referência a norma masculina, o que, na perspectiva de gênero, é uma forma sutil de privilegiar a visão androcêntrica de mundo. “A outra diz respeito à questão dos direitos, na qual o gênero pode estar subentendido”, além de apresentarem uma ambigüidade, da referência ao gênero desaparecer da apresentação geral do documento mas aparecer timidamente em alguns tópicos (idem). Apesar de ainda não ser o ideal em termos de garantia das questões aqui tratadas, e mais especificamente do gênero, o PNE, embora a menção seja parcial e

ambígua, revela avanço em relação ao tratamento dado à educação pela Constituição e pela LDB.

Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais, além de incluírem temas inovadores como a ética, pluralidade cultural, meio ambiente, sexualidade e saúde além dos conteúdos tradicionais trabalhados nas escolas, realçam as relações de gênero, “reconhecendo-as como referências fundamentais para a constituição da identidade de crianças e jovens.”, conforme se lê em Vianna e Unbehaum (2004, p. 96). Nesta perspectiva, concordando com as autoras, são coerentes com os fundamentos e princípios da Constituição Federal trazendo como eixo central o exercício da cidadania inovando com a inclusão de temas que visam a “resgatar a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a co-responsabilidade pela vida social”.

No âmbito do Estado de São Paulo, as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais (SÃO PAULO, Estado, 1998) foram elaboradas à luz da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (CURY, 2000). Elas dispõem sobre todos os aspectos: organização e funcionamento das escolas, gestão democrática, processo de avaliação, organização e desenvolvimento do ensino, organização técnico-administrativa e organização da vida escolar. Abordaremos nesse tópico apenas os títulos que dizem respeito ao objeto de nosso estudo, o Título II – Da Gestão democrática e o Título V – Da Organização Técnico-Administrativa (SÃO PAULO, Estado, 1998).

No que se refere à organização técnico-administrativa, propõem: 1) organização técnico administrativa, composta pelos núcleos: de direção, técnico-pedagógico, administrativo, operacional, corpo docente e corpo discente; 2) os colegiados (Conselho de Escola e Conselho de Classe e Série); 3) instituições auxiliares.

No que se refere à Gestão Democrática, o artigo 7º, capítulo I, Dos Princípios, diz que “a gestão democrática tem por finalidade possibilitar à escola maior grau de autonomia, de forma a garantir o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, assegurando padrão adequado de qualidade do ensino ministrado”. Mostra a responsabilidade dos órgãos centrais e locais pela Administração e pela Supervisão da rede estadual de ensino no processo de construção da gestão democrática e, no artigo 9º, relaciona nos incisos como conseguir tal objetivo, desde a participação dos profissionais da escola na elaboração da proposta pedagógica, de todos (direção, professores, pais, alunos e

funcionários) nos processos consultivos e decisórios, através dos órgãos colegiados e das instituições escolares, até autonomia da gestão pedagógica, administrativa e financeira, além de valorização da escola enquanto espaço privilegiado de execução do processo educacional. No que diz respeito à autonomia da escola, discorre sobre a necessidade de um trabalho coletivo mostrando a importância da participação da comunidade escolar para o fortalecimento da gestão a serviço da comunidade, respeitando a legislação vigente¹.

No capítulo II, constatamos que a Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil deixam de ser auxiliares e se tornam Instituições Escolares, o que denota outro papel para estas, com um maior envolvimento na escola. Mostram as Normas (SÃO PAULO, Estado, 1998, p. 6-7):

Artigo 11 – As instituições escolares terão a função de aprimorar o processo de construção da autonomia da escola e as relações de convivência intra e extra-escolar.

Artigo 12 – A escola contará, no mínimo, com as seguintes instituições escolares criadas por lei específica:

I – Associação de Pais e Mestres;

II – Grêmio Estudantil.

Parágrafo único – Cabe à direção da escola garantir a articulação da associação de pais e mestres com o conselho de escola e criar condições para organização dos alunos no grêmio estudantil.

De acordo com Aredes (2002), a articulação pretendida, responsabilidade maior do/a diretor/a, se faz necessária, pois há um direito constitucional a cumprir, o da gestão democrática da escola. Para que esse processo ocorra, há necessidade de que o/a diretor/a tenha uma concepção clara em relação à prática da democracia, o que exige uma formação continuada e constantes debates com relação a esta questão, pois a democracia só existe se vivenciada e experienciada, o que exige paciência, mais trabalho e a assimilação dos princípios que norteiam a gestão democrática de forma que a cultura democrática se torne um modo de vida.

Conforme já mencionamos, vemos um processo de desenvolvimento da democracia no país em termos legais através, por exemplo, da concepção desses órgãos colegiados na escola, pois tanto a APM quanto o Conselho de Escola foram criados no período militar, autoritário, na década de 1970. Com a Lei Complementar nº 444/85

¹ A respeito da autonomia da escola, não aprofundaremos esta questão, contudo, vale registrar, na atual reforma do ensino que ocorreu em 2008, no Estado de São Paulo, que a autonomia tanto da escola quando docente, sofreu um retrocesso. Isto mostra o quanto há de avanços e retrocessos além de descontinuidade das políticas, o que dificulta o entendimento e a concretização da democracia na escola.

observamos um avanço, uma vez que o Conselho passa de órgão consultivo para deliberativo. Acrescente-se, também, que mesmo que a participação não ocorra efetivamente em parte das escolas nestes órgãos, é um espaço público de participação da sociedade civil que deve ser incentivado e aperfeiçoado.

Os Grêmios Estudantis foram institucionalizados pela Lei Federal nº 7.398/85, possibilitando aos estudantes do ensino fundamental e médio, organizarem seus grêmios como entidades representativas de seus interesses. Quanto à APM, seu funcionamento foi disciplinado pela Lei Estadual nº 1.490, de 12/12/77 e seu Estatuto Padrão estabelecido pelo Decreto Estadual nº 12.983, de 15/12/78 (AREDES, 2002).

No Capítulo III das Normas, nos artigos 16,17,18 e 19 encontramos:

O conselho de escola, articulado ao núcleo de direção, constitui-se em colegiado de natureza consultiva e deliberativa, formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar. [...] tomará suas decisões respeitando os princípios e diretrizes da política educacional, da proposta pedagógica da escola e a legislação vigente (SÃO PAULO, Estado. 1998, p.7).

Finalizando esta breve análise, podemos afirmar que nos documentos analisados, a gestão democrática, a cidadania e os direitos humanos estão contemplados. As relações de gênero, estão incluídas no discurso geral sobre direitos humanos e valores. A este respeito, os PCNs, avançam no sentido de trazer claramente o conceito e a proposta de abordar o tema de forma transversal. Contudo, há que se registrar ainda a presença de estereótipos nos documentos, além de sua presença se dar de forma velada, conforme bem constataram Vianna e Unbehaum (2004). Isto, aliado ao fato de não investimento para que os cursos de formação inicial e continuada de professores e professoras proporcionassem a reflexão e propostas pedagógicas que abordassem o tema, dificulta para que mudanças ocorram nas práticas.

Quanto à concepção de democracia, cidadania e direitos humanos, o mesmo se pode dizer no que diz respeito à formação inicial e em continuidade para que mudanças ocorressem quanto ao imaginário a respeito da temática. No bojo do processo de redemocratização, constata-se o anseio nos anos de 1990, de exercermos uma *cidadania ativa* pois nessa sociedade que se almeja, é imprescindível o seu exercício com equidade, com acesso de todos à totalidade de recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social.

Considerações finais sobre democracia, direitos humanos e gênero em tempos de globalização

Como afirma Ferreira (2005), em estudo no qual analisou a cidadania política dos jovens em vários países da Europa, a necessidade da formação de *verdadeiros cidadãos* tornou a educação para a cidadania, uma questão central na agenda política das sociedades europeias pois a participação política é necessária para o desenvolvimento da democracia. O autor observou que, nos países em que há maior garantia de direitos e confiança na democracia, a participação política em todas as suas formas, é maior; justamente naqueles em que há maior necessidade de se exercer a cidadania política e social, como no caso de Portugal, é menor. Entretanto, em outro momento, o autor ressalta que

A relutância que o envolvimento institucional na política suscita, em parte provocado pela falta de credibilidade das instituições e pelo declínio da política, ficou suficientemente evidenciada para não permitir, pelo menos a curto prazo, alimentar grandes expectativas em relação ao desenvolvimento da participação política. É necessário, no entanto, ter presente que este distanciamento não significa necessariamente o esvaziamento do político. A possibilidade de a acção ser desencadeada por causas que transcendem as agendas políticas convencionais ou por 'reações' que escapam ao controlo do sistema político existe sempre na juventude, e, o menos em estado latente. [...] (FERREIRA, 2005, p. 150).

Nessa perspectiva, há que se aperfeiçoar a democracia para que se consiga atingir o ideal de uma escola democrática, que pressupõe participação e formação em valores democráticos. No Brasil, apesar de a formação para a cidadania constar das políticas educacionais, sua efetivação ainda é um ideal a ser alcançado e não há como formar para a cidadania se a escola não vivenciar no seu dia-a-dia, a democracia. Para tanto, além do conhecimento historicamente acumulado, a escola deve proporcionar meios que possam favorecer o desenvolvimento de uma cultura de participação.

Na busca de explicação teórica e de desejo de avanço, há estudos mostrando a emergência ou criação de um *novo espaço público não estatal* que revitalize o “princípio da comunidade, como a cooperação, a solidariedade, a participação, a transparência, a democracia interna” (SANTOS apud AFONSO, 2002, p. 87). O autor ainda nos mostra que há uma outra perspectiva na literatura sobre administração e gestão, “é a que procura equacionar e justificar a construção da autonomia das escolas por referência à idéia de um

‘bem comum local’ [...] na concretização de interesses comuns, no quadro de desenvolvimento de uma política educativa local [...]” (idem). Contudo, Afonso (2002, p. 89), adverte que é um empreendimento difícil a curto prazo, dadas as condições devido ao contexto social e político atual, entretanto, propõe, “mobilizar ‘mais teoria, mais vozes e mais política’, nos estudos organizacionais”. Assim procedendo, a escola contribuirá para o “ fortalecimento democrático da *esfera pública* (agora no sentido habermasiano), que é, sem dúvida, uma etapa necessária (e possivelmente prévia) para pensar as possibilidades de construção de um *novo espaço público*”.

Lima (1998, p. 151) também afirma que

não é possível promover a participação e a educação democrática dos educandos num contexto escolar onde os professores, os pais e os representantes da comunidade local não participam, ou mesmo onde decisões são exclusivamente tomadas pelos professores enquanto especialistas. A escola democrática assume que as decisões de política interna devem ser tomadas por todos os indivíduos por elas afectados, ou pelos seus representantes, decisões que só serão tomadas após prévia discussão e que serão aceites por todos uma vez tomadas.

Esse ideal de sociedade e de escola democráticas, ainda não concretizado, encontra-se, aparentemente, fragilizado devido à desesperança e descrença com a democracia, na medida em que a garantia de direitos não se concretizara e que os problemas sociais aumentaram. A globalização do mundo contemporâneo e suas revoluções tecnológicas parece estar deixando cada vez mais longe a concretização desse ideal de sociedade democrática em seu sentido amplo. Pesquisas mostram que, nas sociedades democráticas, nota-se a perda do sentido de uma cultura pública, há a tendência à individualidade, as pessoas perderam a capacidade de interagir coletivamente. Segundo alguns autores, a crise contemporânea é global porque atinge de forma inusitada quase todas as instituições do mundo moderno (a política, a cultura, a economia, a família, a escola, o mercado, a vida pública e privada), e, também, porque tira a confiança na capacidade de sua resolução.

Ainda em Portugal, conforme Afonso (2002, p. 83)

As características gestionárias mais relevantes em termos de reformas da educação aparecem assim relacionadas com a redefinição dos processos democráticos de controlo e com a centralização das principais decisões educacionais, com a diminuição do poder dos gestores em determinadas áreas e o aumento desse mesmo poder em outras, com o desmantelamento das bases de poder construídas em nome do profissionalismo e a

subordinação dos juízos profissionais a critérios pré-determinados e públicos, com a assunção de um papel central dos gestores na determinação e implementação de aspectos relacionados com o nível local, e ainda com a mudança na natureza das relações sociais entre *gestores e geridos*.

Há semelhanças dessas políticas educativas de cunho neoliberal, visíveis também, como Afonso (2002, p. 84) aponta, na Inglaterra e em outros países centrais, a análise dessas políticas “revela que muitos destes objectivos foram claramente enunciados e estão presentes em medidas concretas que afectaram a educação pública, ficando inscritas de forma indelével nomeadamente naquelas que dizem respeito à administração e gestão das escolas”.

Além do mais, constatou o que também aqui no Brasil se observa nas relações interpessoais entre a escola, os pais e a comunidade

Reclamando-se como democráticas, muitas sociedades modernas aceitam ainda com dificuldade uma escola que promova a discussão de valores, que tome partido na defesa mesmo dos valores democráticos dos quais se afirma enformada. A educação de valores democráticos, através da discussão e da prática democrática, é freqüentemente associada a uma forma de endoutrinamento inadmissível, quer seja pelos professores, quer seja pelos pais e pela comunidade em geral. A formação política e democrática dos educandos é muitas vezes confundida com a propaganda política e partidária, que já Max Weber havia criticado, menosprezando, à partida, um dos mais importantes valores democráticos- o valor da discussão e os seus respectivos princípios éticos (idem).

Nessa perspectiva, a escola *pode vir* a ser o *locus* ideal para o aprendizado da cidadania *se*, além de proporcionar um ensino com qualidade, que forme o cidadão e a cidadã críticos e atuantes, torne-se um local onde as relações, a participação e o ensino sejam pautados pelos valores humanos e relações de gênero igualitárias, objetivando a democracia.

Quanto à possibilidade de participação política na Escola Pública paulista, dos anos de 1980, os Conselhos de Escola, concebidos como órgãos de participação democrática, tornaram-se de natureza consultiva e deliberativa. Houve incentivo às Associações de Pais e Mestres e à criação dos Grêmios Estudantis. No que se refere à gestão escolar, a implantação de tais mecanismos de participação nas Unidades Escolares, que tinham como objetivo o envolvimento e participação de todos, funcionários, professores,

alunos, pais e comunidade foram vistos com receio, não chegaram a ser efetivamente vivenciados nas escolas. Segundo Gentili (1999), isto se deu devido ao contexto no qual as reformas democratizadoras começaram a ser implantadas:

Foi neste contexto que começaram a expandir-se – no começo dos anos 80 – as demandas democratizadoras no campo educacional. E, na verdade, elas tiveram vida curta. Foi como se, ao dissipar-se a euforia democratizadora do primeiro período pós-ditatorial, houvessem sido anuladas todas aquelas referências à necessária democratização de nossos sistemas de ensino. Em questão de uma década, ‘democratizar a educação’ deixou de ser o eixo que devia nortear as políticas públicas do setor para constituir um tema ausente, esquecido ou - se pretendermos ser mais precisos - silenciado, no cenário político latino-americano. [...] (GENTILI, 1999, p. 121).

O relato do autor mostra que tal omissão representou um ônus tanto para a participação cidadã, que começaria na escola, quanto para a possibilidade de novas formas de relações democráticas de gênero.

Nos anos de 1990, após a Constituinte e a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1989 (BRASIL, 2000), nos anos de 1990, respondendo às necessidades da sociedade e coerentes com os princípios democráticos, no Estado de São Paulo, medidas foram tomadas em termos legais e organizacionais para as escolas públicas, algumas delas iniciadas no período anterior.

A democracia e a cidadania são reafirmadas, a *cidadania ativa* passou a ser a meta, portanto, a participação deveria ser incentivada. Assim, além da reorganização das escolas estaduais paulistas, as Normas Regimentais Básicas (SÃO PAULO, Estado, 1998) reafirmaram a gestão democrática e a necessidade de participação. Projetos sobre Direitos Humanos foram desenvolvidos nas escolas, solicitados pela Secretaria Estadual da Educação.

Nas reflexões acerca das possibilidades de efetivação da democracia na sociedade e nas escolas, não se pode deixar de considerar que convivem: o ideal de democracia e o projeto neoliberal em curso. Isso demanda que a questão da participação na sociedade e na escola seja vista com responsabilidade pelas pessoas que têm como ideal a consolidação da democracia pois, conforme Coraggio (1992, p. 52), há oposição entre a proposta neoliberal e a proposta democratizante, portanto, no contexto da descentralização,

“torna-se necessário uma ativa participação dos grupos e organizações populares na vida pública estatal”.

As reformas do Estado, implementadas nas últimas décadas, que trouxeram em seu bojo a descentralização da administração pública e, nesta, a municipalização do ensino, exigem a capacidade de mobilização e organização da população no sentido de participar da gestão pública e escolar efetiva e continuamente, para que possa ocorrer o que Ferreira (2005) sugere, que a intervenção no espaço público possa tornar-se condição para o desenvolvimento das sociedades democráticas.

Concomitantemente, com relação à dimensão social, a atuação da escola tornou-se mais ausente quando é mais necessária, até para se contrapor à nova ordem mundial injusta, de acordo com Paro (2001, p. 40),

Se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como ‘titulares de direito’, mas também como ‘criadores de novos direitos’, é preciso que a educação se preocupe com dotar-lhes das capacidades culturais exigidas para exercerem essas atribuições, justificando-se portanto a necessidade de a escola pública cuidar, de forma planejada e não apenas difusa, de uma autêntica formação do democrata.

O que se apreende, tanto da teoria a respeito do tema quanto da observação do cotidiano, é que a sociedade se democratizou formalmente e em alguns aspectos. Em países como o Brasil que não chegou a atingir o Estado do Bem Estar Social, é real o aviltamento de direitos e também a não democratização de muitas instituições como a família, os partidos políticos, a escola entre outros.

Há outras exigências colocadas pelo mundo contemporâneo para as diferentes concepções de educação nas sociedades democráticas. Embora haja críticas a respeito do processo de elaboração e do conteúdo das normas legais que organizam a educação brasileira, a LDB, de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, contemplam as exigências da atualidade, além do conhecimento historicamente acumulado, como: a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa a qualquer forma de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito, questões estas implícitas no valor democrático da *igualdade* (PARO, 2001).

É essencial a vinculação da escola com as questões sociais e com valores democráticos, não só do ponto de vista da seleção e tratamento dos conteúdos, como da própria organização escolar. Uma escola só pode ser cidadã através de uma construção coletiva e permanente. Nesse processo a Supervisão e a Administração escolar têm um papel fundamental a desempenhar, que exige uma ação integrada e diferenciada. Dessa forma é necessário que se repense a Administração e a Supervisão escolar, assim como a docência, de modo a garantir, conforme afirma Gracindo (1997): a democratização como processo que garanta o acesso e a permanência de todos na escola e a democratização como prática democrática que se desenvolve no interior da escola que, para ser justa, necessita ser desenvolvida na perspectiva da igualdade de gênero.

Finalizando, sem concluir e concordando com Pitanguy (2004), acreditamos que após os avanços que caracterizam as duas últimas décadas, no que se refere à ampliação em termos legais da definição dos direitos humanos e da democracia, há que se valorizar as conquistas pois mesmo na vida prática, podemos constatar avanços. Tal postura, sem confundir o marco normativo com sua efetivação pelo exercício dos direitos de cidadania para homens e mulheres, nos ajuda a pensar o caminho para diminuir a distância entre leis e realidade. Neste processo, a escola continua a ter um importante papel, rumo a uma sociedade mais justa e igualitária.

6 Referências

AFONSO, A. J. A(s) autonomia(s) da escola na Encruzilhada entre o Velho e o Novo Espaço Público. In: LIMA, L. L.; AFONSO, A. J. *Reformas da Educação Pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto : Edições Afrontamento, 2002.

AFONSO, A. J. *Educação básica, democracia e cidadania. Dilemas e Perspectivas*. Porto, Afrontamento, 1999.

AREDES, A . P. J. As instâncias de participação e a democratização da escola pública. FFC/UNESP/Marília, 2002. (tese de doutorado)

BRASIL, SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2007.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n. 1. A Proposta e os Projectos da Lei de Bases da Educação/ do Sistema Educativo, 2004.

DECRETO REGULAMENTAR n. 10, Portugal, 1999.

FERREIRA, N. S. C.(org.) Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRA, P. M. Cidadania política e social dos jovens na Europa. In: CASTRO, L. R. , CORREA, J. (orgs.) *Juventude contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais*. Rio de Janeiro : UFRJ, 2005.

FONSECA, J. M. Protes (et al). *A evolução do sistema educativo e o PROPED. Reflexões sobre democratização, qualidade, modernização*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação, 1998.

GRACINDO, R. V.. Estado, Sociedade e Gestão da Educação: Novas Prioridades, Novas Palavras-de-Ordem e Novos Velhos Problemas. In: RBP AE, Brasília,v.13,n.1,jan./jun., 1997.

LIMA, L. C. *A escola como organização e a participação na Organização Escolar*. 2.ed. Universidade do Minho-Braga, Portugal, 1998.

PARO, V. H. \Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, L. F., PARO, V. H. (orgs.). *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

PUYTANGUI, J. Gênero, cidadania e direitos humanos. In: BRUSCHINI, C., UNBEHAUMS. G. (orgs.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas:Editora 34, 2004.

PROENÇA, M. C. (Coord.) *O Sistema de Ensino em Portugal (Séculos XIX-XX)*. Lisboa: Edições Colibri, 1999.

VIANNA, C. P., UNBEHAUM, S. O Gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n.121, jan./abr., 2004. p. 77-104